

Blechtschmidt, Anja; Venâncio, Leticia

## Im Team für ALLE Kinder in der inklusiven Bildung unterwegs

Bachmann, Sara [Hrsg.]; Bertschy, Franziska [Hrsg.]; Künzli David, Christine [Hrsg.]; Leonhard, Tobias [Hrsg.]; Peyer, Ruth [Hrsg.]: Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und Primarschule. Festschrift für Frau Prof. Dr. Charlotte Müller. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 210-227. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Blechtschmidt, Anja; Venâncio, Leticia: Im Team für ALLE Kinder in der inklusiven Bildung unterwegs - In: Bachmann, Sara [Hrsg.]; Bertschy, Franziska [Hrsg.]; Künzli David, Christine [Hrsg.]; Leonhard, Tobias [Hrsg.]; Peyer, Ruth [Hrsg.]: Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und Primarschule. Festschrift für Frau Prof. Dr. Charlotte Müller. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 210-227 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-222125 - DOI: 10.25656/01:22212

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-222125>

<https://doi.org/10.25656/01:22212>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft

**Studien zur Professionsforschung  
und Lehrerbildung**



**Sara Bachmann / Franziska Bertschy  
Christine Künzli David / Tobias Leonhard  
Ruth Peyer  
(Hrsg.)**

# **Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten**

**Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur  
Lehrperson für Kindergarten und Primarschule**

Bachmann / Bertschy / Künzli David /  
Leonhard / Peyer

**Die Bildung der Generalistinnen  
und Generalisten**

# Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Herausgegeben von  
Till-Sebastian Idel, Manuela Keller-Schneider,  
Katharina Kunze und Christian Reintjes

Sara Bachmann  
Franziska Bertschy  
Christine Künzli David  
Tobias Leonhard  
Ruth Peyer  
(Hrsg.)

# Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten

Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur  
Lehrperson für Kindergarten und Primarschule

*Festschrift für Frau Prof. Dr. Charlotte Müller  
anlässlich ihrer Emeritierung als Leiterin  
des Instituts Kindergarten-/Unterstufe*

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2021

k

*Die Herausgabe des Bandes wurde von der Pädagogischen Hochschule FHNW finanziert.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.ig. © by Julius Klinkhardt.

Foto Umschlagseite 1: © Theo Gamper, Solothurn/Tobias Leonhard.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International*  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5860-1 digital

[doi.org/10.35468/5860](https://doi.org/10.35468/5860)

ISBN 978-3-7815-2455-2



*Prof. Dr. Charlotte Müller*  
*Leiterin des Instituts Kindergarten-/Unterstufe*  
*der Pädagogischen Hochschule FHNW von 2009 bis 2021*

# Inhaltsverzeichnis

## Vorworte

*Sabina Larcher Klee*  
 ‚Vielfachlichkeit und Eigensinniges‘ ..... 9

*Sara Bachmann, Franziska Bertschy, Christine Künzli David,  
 Tobias Leonhard und Ruth Peyer*  
 „Ich will jetzt endlich mal die Plots sehen!“ ..... 11

## Teil 1: Einführung und Problemaufriss

*Sara Bachmann, Franziska Bertschy, Christine Künzli David,  
 Tobias Leonhard und Ruth Peyer*  
 Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten  
 Einleitung, Problemaufriss und Fragehorizont ..... 17

## Teil 2: Fachliche Perspektiven auf generalistische Handlungsanforderungen

*Barbara Wjss*  
 Flirten mit der Vernunft  
 Weltzugang und Welterzeugung durch Ästhetische Bildung  
 Bildnerisches und Technisches Gestalten im Zyklus 1 ..... 41

*Elke Gramespacher, Susanne Störch Mehring,  
 Zita Bucher und Claudia Klostermann*  
 Bewegungsbildung für Kinder:  
 Für „Generalistinnen“ und „Generalisten“ nicht nur eine  
 sportdidaktische Herausforderung! ..... 63

*Mathilde Gyger*  
 Zugänge zur Welt: sprachlich realisiert und didaktisch reflektiert  
 Sprachliche Bildung im Zyklus 1 ..... 85



*Christine Streit und Thomas Royar*

Zahlen, Formen und Beziehungen

Lernen und Lehren von Mathematik im Zyklus 1 ..... 102

*Jürg Zurmühle*

Musik im Kindergarten und in der Unterstufe der Primarschule ..... 121

*Franziska Bertschy*

Vielperspektivität und Perspektivenverbindung

Bildungsprozesse im Sachunterricht ermöglichen ..... 141

### **Teil 3: Konzeptionen zur Stiftung einer professionsspezifischen Kultur von Fachlichkeit für den Zyklus 1**

*Christine Künzli David und Edwin J. de Sterke*

Mehr als Fachlichkeit

Transversales Unterrichten als Spezifik einer Didaktik des Zyklus 1

und als verbindendes Konzept im Studiengang für Lehrpersonen  
dieser Stufe ..... 165

*Tobias Leonhard*

Fachlichkeit in zwei Praxen zur Geltung bringen

Beiträge der Berufspraktischen Studien zur fachlichen

Professionalisierung von Lehrpersonen des Zyklus 1 ..... 194

*Anja Blechschmidt und Leticia Venâncio*

Im Team für ALLE Kinder in der inklusiven Bildung unterwegs ..... 210

### **Nachwort**

*Tobias Leonhard im Gespräch mit Charlotte Müller*

Dem Eigensinn Raum geben

Annotationen zu Bildung in Kindergarten, Schule und Hochschule ..... 231

**Autorinnen- und Autorenverzeichnis ..... 249**

*Anja Blechschmidt und Leticia Venâncio*

## **Im Team für ALLE Kinder in der inklusiven Bildung unterwegs**

### **1 Einführung**

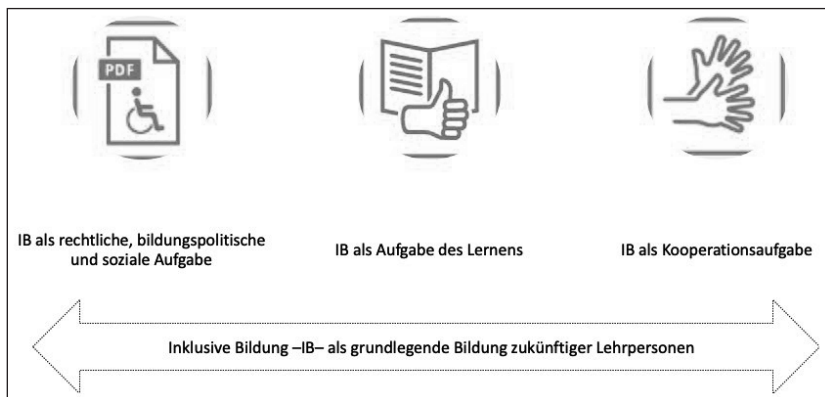
Der Kindergarten ist im Wesentlichen ein Ort der Vielfalt. Als Eintritt in die schulische Welt begrüsst der Kindergarten alle Kinder und übernimmt sie mit ihren Kompetenzen, Ähnlichkeiten und Differenzen sowie dem Anspruch, ihnen eine qualitativ hochwertige und inklusive Bildung anbieten zu können. Die inklusive Bildung als schulische Aufgabe entspricht nicht nur den gesellschaftlichen Forderungen nach Chancengleichheit, sondern ist auch gesetzlich verankert. Seit der Ratifizierung des Übereinkommens der UNO über die Rechte von Menschen mit Behinderung im Jahr 2014 verpflichtet sich die Schweiz, Menschen mit Behinderung vor Diskriminierung zu schützen und Inklusion und Gleichstellung anzustreben (Schweizerische Eidgenossenschaft 2014).

Für die Schule bedeutet das, dass Räumlichkeiten, Arbeits- und Kommunikationsformen so gestaltet werden, dass alle Kinder beim Lernen einbezogen sind und sich entwickeln können. Für zukünftige Lehrpersonen bedeutet es, dass die Gestaltung des Alltags von dieser Perspektive geprägt wird. Lehrpersonen in Zyklus 1 fokussieren nicht nur die individualisierenden Aspekte der Inklusion, sondern berücksichtigen den gesamten Entwicklungsprozess aller Kinder in einer heterogenen Gruppe, wobei die eigenen Einstellungen und Überzeugungen zur Inklusion regelmässig kritisch reflektiert werden.

Das in den ersten Beiträgen dieses Bandes besprochene Thema, das sich auf die Frage bezieht, wie das fachliche Lernen von Lehrpersonen im Bereich des Zyklus 1 in fachbereichsverbindenden und überfachlichen Lernanlässen am Beispiel der Konzeption des Studiengangs an der Pädagogischen Hochschule FHNW zu denken und zu gestalten ist, wird im Folgenden aus der Perspektive Inklusiver Bildung thematisiert.

In den Lehrveranstaltungen der Modulgruppe „Inklusive Bildung“ befassen sich die Studierenden mit ihren eigenen – oftmals unbewussten – Gedanken und Erfahrungen mit Heterogenität, setzen sich mit Theorien, Dokumenten und Modellen der Inklusion als rechtliche, bildungspolitische und soziale Aufgabe auseinander und verstehen Inklusion als alltägliche Praxis in der Schule und im Unterricht (vgl. Abb. 1). Am Beispiel von Ritualen im Zyklus 1 werden in diesem Beitrag Aspekte des Studiums der inklusiven Bildung zukünftiger Generalistinnen und Generalisten für eine inklusive Schule beschrieben und erörtert.

Die bildenden Aspekte von Inklusion werden zu Beginn dieses Beitrags präsentiert und die Relevanz der persönlichen Haltung für die tägliche Verwirklichung erlebter Inklusion wird betont. Die theoretischen und bildungspolitischen Themen werden im Anschluss daran skizziert. Die Gestaltung eines inklusiven Alltags durch Lern- und Kooperationsformen wird beschrieben und die Einbettung inklusiver Bildung im Studiengang „Kindergarten/Unterstufe“ schliesst diesen Text ab.



**Abb. 1:** Perspektiven inklusiver Bildung im Studiengang „Kindergarten/Unterstufe“ der Pädagogischen Hochschule FHNW

(Quelle der Symbole: <https://www.admin.ch/gov/de/start/bundesrecht/suche-und-neuigkeiten/10-jahre-behig.html>)

## 2 Inklusive Bildung als grundlegende Bildung zukünftiger Lehrpersonen

Die Entwicklung einer Gesellschaft lässt sich sehr transparent in ihrer Schule lesen. Ausgewählte Arbeitsformen, Thematiken oder Räumlichkeiten spiegeln die Fragen und Anregungen eines Zeitgeistes wider. Auch wenn die schulischen Antworten nicht immer zeitnah sind – Vereinbarungen, Ratifizierungen und politische Entscheidungen verlangen Zeit –, ist die Schule eine sich verändernde Institution. Die Schule stellt zudem ein bekanntes Feld dar. Viele sassen jahrelang auf Schulbänken und spielten auf Pausenhöfen. Erinnerungen an Kindheit oder Jugend beziehen sich sehr häufig auf schulische Erlebnisse. Geschichten über die oder in der Schule lassen sich in Büchern, Filmen und Serien finden, ohne ihre Aktualität zu verlieren. Die Schule ist uns bekannt, auch wenn wir die Frage „Was ist überhaupt eine Schule?“ nie gestellt haben.

Die Kombination dieser zwei schulischen Eigenschaften – soziale Dynamik und wahrgenommene Selbstverständlichkeit – lässt sich in einer kurioseren Feststellung zusammenfassen: Die wohlbekannte Schule meiner Kindheit existiert in meinem Erwachsenenalter nicht mehr. Auch wenn das Gebäude am gleichen Ort steht und sogar gewisse Lehrpersonen immer noch tätig sind, beschränken sich schulische Erfahrungen auf ihre eigene Zeit und lassen sich nicht einfach in die Gegenwart übertragen. Dieses Spannungsfeld gewinnt an einer Pädagogischen Hochschule besondere Relevanz. Schulische Erlebnisse und Vorstellungen sind hier nicht nur private Gegenstände, sondern fungieren als aufbauende Kenntnisse, die zur Aneignung der zukünftigen Rolle beitragen. Die Lehrpersonen, die vor uns standen, die Räume, in denen wir uns bewegt haben, etc., sind – positive wie auch negative – Vorbilder, die bewusst und unbewusst zum Professionalisierungsprozess gehören.

Bezüglich inklusiver Bildung können ehemalige Erfahrungen und gegenwärtige Aufgaben oftmals kollidieren. Vereinbarungen und Gesetze wie das Behindertengleichstellungsgesetz (Schweizerische Eidgenossenschaft 2013) oder das Sonderpädagogik-Konkordat (EDK 2007) stellen neue Prämissen für die schulische Organisation, unter denen sich die Schule seitdem neu entwickelt und verändert. Der erlebte Umgang mit Heterogenität in der Schule dient daher als Ausgangspunkt in der Auseinandersetzung mit dem Thema inklusiven Lernens und wird während des Studiums kritisch reflektiert und weiterentwickelt.

Zu diesem Prozess gehören neben dem Erwerb bildungspolitischer Kenntnisse, Fachbegriffe und Theorien (*Inklusive Bildung als rechtliche, bildungspolitische und soziale Aufgabe*) das Erlernen von inklusiven Arbeitsformen (*Inklusive Bildung als Aufgabe des Lernens* und *Inklusive Bildung als Kooperationsaufgabe*) ebenso wie Bildungsprozesse, die über institutionelle Studienanforderungen hinausgehen und zur Transformation führen können:

Bildung wird hier als Transformationserfahrung des Bewusstseins in der Interaktion von Individuum und „Kultur“ (bzw. sozialer Welt) konzipiert. Das Subjekt wird sowohl als autonomer als auch als abhängiger Akteur gesehen, der sich zwangsläufig in Widersprüche verstrickt. Diese Erfahrungen fordern es auf, die eigene Position kritisch zu betrachten bzw. Gegenpositionen einzunehmen. (Reichenbach 2007, 130, Hervorhebung im Original)

Sich der eigenen Ansicht zur Heterogenität und Inklusion bewusst zu werden und diese anhand neuer Perspektiven infrage zu stellen, bezeichnen bildende Bestandteile der Thematik Inklusiver Bildung und können – wie von Reichenbach (2007) beschrieben – als „Transformationserfahrungen“ emanzipierter und sozialer Individuen verstanden werden.

Lehramtsstudierende übernehmen in einem bekannten Umfeld eine neue Rolle und müssen damit mit kristallisierten Überzeugungen neu umgehen. Die Förde-

rung transformativer und reflexiver Prozesse in der Modulgruppe „Inklusive Bildung“ trägt dazu bei, die Grenzen und die Relevanz persönlicher Erfahrungen zu erkennen und die Komplexität der Profession als institutionelle und gesellschaftliche Funktion zu erfahren. Die eher homogen wahrgenommene Klasse aus der Kindheit dient nicht mehr als standardisierte Referenz, sondern wird unter Berücksichtigung der schulischen Inklusionsaufgabe kritisch analysiert. Ein beliebtes Ritual aus der Vergangenheit kann beispielsweise in der heutigen Zeit eine andere Konnotation bekommen und daher nicht ohne Anpassungen durchgeführt werden. Solche Reflexionen sowie Überlegungen bezüglich der eigenen Einstellung zur Inklusion zeigen sich zwar nicht unbedingt explizit als Inhalt, gehören aber zu bildenden Anregungen in den Lehrveranstaltungen der Modulgruppe „Inklusive Bildung“.

Inklusive Bildung wird somit in allen Lehrveranstaltungen mit der folgenden Didaktisierung vorgestellt und bearbeitet: Neben den notwendigen wissenschaftlich theoretischen und didaktischen Elementen löst sie auch Prozesse einer individuellen Auseinandersetzung mit sich und den verfestigten Denkformen hinsichtlich des Anderseins aus. Die Professionalisierung von Lehrpersonen soll über diesen Weg zu keinem mechanischen Verständnis von Inklusion führen, sondern nachhaltige und kritische Reflexionen und Praxis fördern.

### **3 Inklusive Bildung als rechtliche, bildungspolitische und soziale Aufgabe**

Das Lernen und das Leben mit der menschlichen Vielfalt stellen in einer historischen Perspektive dynamische Prozesse dar, deren resultierende Massnahmen epochale Werte widerspiegeln. Besonders hinsichtlich Behinderung sind unterschiedliche Formen des Einbezugs oder der Ausschliessung zu finden. Mürner und Sierck (2015) beschreiben diesbezüglich die gesellschaftliche Entwicklung von Behinderung als Begrifflichkeit und folglich als soziales Phänomen: „[...] zum historischen Abriss gehören die Erfahrungen von Demütigung und Ausgrenzung, von Verletzung und Lebensbedrohung, dazu zählt aber auch die langsame Wandlung vom entmündigten Objekt zum handelnden Subjekt.“ (Mürner/Sierck 2015, 25) Dieser Weg zur Selbstbestimmung kennzeichnet sich laut den Autoren durch Bezeichnungen der Behinderung als „Nutzlosigkeit“, „Schuld“, „Unfähigkeit“ oder „Sünde“ (Mürner/Sierck 2015, 26) und wird von exkludierenden Massnahmen geprägt. Von „Dämonisierung“ und „Exorzismus“ bis zur „Zurschaustellung“ und „Tötung“ (Mürner/Sierck 2015, 27-30) erlebten Menschen mit Behinderung symbolische und konkrete Einschränkungen der eigenen Entfaltung und Selbstständigkeit.

Erst 1948, mit der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, wurde die Gleichheit an Recht und Würde aller Menschen verkündet. Das Recht auf Bildung wird darin in Artikel 26 explizit beschrieben: „Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein [...]“ (UN-Generalversammlung 1948, 5f.). Der Anspruch einer Bildung für alle hat hier seinen rechtlichen Ursprung. Menschen – mit und ohne Behinderung – werden als bildungsfähig anerkannt und sollen infolgedessen flächendeckend Zugang zu schulischen Institutionen haben. Die Komplexität dieser gesellschaftlichen Aufgabe zeigt sich durch die unterschiedlichen Fragen und Lösungen, die nun entstanden bzw. weitergeführt werden. Sonderschulen, Sonderklassen, eine Sonderpädagogik und andere Arbeitsformen erscheinen als Antwort auf die Ansprüche dieser sozialen Wandlung.

Weiterführende Dokumente und Vereinbarungen wie der Sozial- und der Zivilpakt (UNO 1966) und die Salamanca-Deklaration (UNESCO 1994) sowie soziale Bewegungen verstärkten diese Prozesse der Anerkennung des Rechts und der Bildungsfähigkeit aller Menschen. In dem Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UNO 2006) werden dann die Anforderungen nach Selbstbestimmung, Unabhängigkeit und sozialer Teilhabe noch einmal betont und klar beschrieben. Der Diskurs beschränkt sich nun nicht nur auf das Recht auf Bildung, sondern verlangt Chancengleichheit, die soziale Einbeziehung und wirksame Partizipation in der Gesellschaft (vgl. UNO 2006).

2014 wird dieses Dokument von der Schweiz ratifiziert (Schweizerische Eidgenossenschaft 2014). Für das Bildungswesen bedeutet es, etablierte Formen neu zu erarbeiten, damit alle Kinder gemeinsam lernen und sich entwickeln können. Bereits vorhandene Vereinbarungen wie das Behindertengleichstellungsgesetz (Schweizerische Eidgenossenschaft 2013) und das Sonderpädagogik-Konkordat (EDK 2007) werden bekräftigt und Begriffe wie „Integration“ und „Inklusion“ werden als Bestandteil von föderalen und kantonalen Dokumenten zur Strukturierung der Schweizer institutionellen Bildung betont. Der Kanton Basel-Stadt betont z.B. Folgendes: „Die Basis der ‚Schule für alle‘ ist der integrative Unterricht. ‚Integrativ‘ heisst ‚einschliessend‘. Die integrative Schule nimmt alle Kinder auf. Oder anders formuliert: Sie schliesst kein Kind aus“ (Erziehungsdepartement des Kanton Basel-Stadt 2020, o.S.).

Der Weg zur integrativen/inkluisiven Bildung in der Schweiz ist komplex und gleichzeitig wesentlich für ein umfangreiches Verständnis der Schule und ihrer Aufgabe als eine öffentlich-rechtliche Institution. Zukünftige Lehrpersonen beschäftigen sich daher mit diesem Thema anhand historischer, rechtlicher, empirischer und bildungspolitischer Texte und Dokumente. Sie erkennen somit die Tragweite ihrer Aufgaben und können während des Studiums Themen und Auf-

träge der inklusiven Bildung mit didaktischen, fachwissenschaftlichen und berufspraktischen Kenntnissen und Erlebnissen verflechten.<sup>1</sup>

## 4 Inklusive Bildung als Aufgabe des Lernens

Der Zyklus 1 als Ort des Lernens sieht sich im Rahmen der inklusiven Bildung als sogenannte „Schule für alle“ (Stangier/Thoms/Amrhein 2012). Diese begrüsst das Lernen der Kinder in Vielfalt und lebt in ihrer Routine die Inklusion, indem sie regelmässig reflexive Instrumente, z.B. den Index für Inklusion, nutzt (Boban/Hinz 2012): „Inklusion in Erziehung und Bildung bedeutet [...] den Abbau von Barrieren für Lernen und Teilhabe aller SchülerInnen, nicht nur solcher mit Beeinträchtigungen oder solcher, denen besonderer Förderbedarf zugesprochen wird“ (Boban/Hinz 2003:,10).

Der Aspekt des Umfeldes steht, wie es schon Hinz (2004) betont, an zentraler Stelle, wenn es um Veränderungen im Sinne von Inklusion geht. Die Einrichtung zugänglicher Räumlichkeiten z.B. durch Rampen oder ausreichende Bewegungsfläche zeigt das architektonische Element der inklusiven Schule. Ein facettenreicher Alltag ergänzt diese Struktur und bietet jedem Kind Raum für seine eigene Entwicklung in der Gruppe. Innerhalb ihrer Differenzen und Ähnlichkeiten lernen die Schüler\*innen sich selbst zu erkennen und gleichzeitig zu schätzen. Für Lehrpersonen in Zyklus 1 bedeutet es überfachliche und fachbereichsverbindende Lernanlässe im Sinne des transversalen Unterrichtens (vgl. Künzli David/de Sterne in diesem Band) in Kooperation bereitzustellen. Formen der Individualisierung bestimmen die Lerngelegenheiten für alle.

---

1 Die begriffliche Definition von „Inklusion“ und „Integration“ ist in der Literatur vielschichtig, historisch unterschiedlich genutzt und manchmal kontrovers diskutiert zu finden. In bildungspolitischen Dokumenten werden die beiden Begriffe oftmals synonym verwendet, während beide Begriffe im erziehungswissenschaftlichen Diskurs eher unterschieden werden. Albers (2011) beschreibt beispielsweise eine systemische Unterscheidung. Bei Integration ändert sich das bestehende System – wie die Schule – eher nicht und fordert darum die Ein- und Anpassung seiner Schüler\*innen und Mitarbeitenden. Die Inklusion ist ihrerseits mit einem Perspektivenwechsel verbunden und stellt daher ein sich anpassendes System dar (Albers 2011, 15). Weisser (2012) unterscheidet zudem beide Begriffe im Hinblick auf ihre Ziele und Prozesse. Integration wird als Prozess und Ergebnis gesellschaftlicher Normen und Handlungsmuster von Menschen gesehen, welche sich vormalig voneinander getrennt als fremd wahrgenommen haben. Inklusion zielt auf eine Vorstellung gleichberechtigter Teilhabe ab. Die ausführliche Auseinandersetzung mit diesen Begriffen ist nicht das Thema dieses Textes und wird daher hier nicht weiterentwickelt. Für die folgende Argumentation berücksichtigen wir wissenschaftliche sowie bildungspolitische Diskurse und werden deshalb „Integration“ und „Inklusion“ synonym verwenden, bzw. vornehmlich von „inklusive Bildung“ sprechen. Eine ausführliche Diskussion dieses Themas gehört zu den Modulen zur inklusiven Bildung im Studiengang „Kindergarten/Unterstufe“.

Eine solche alltägliche Gestaltung von Lernprozessen verlangt ein umfangreiches didaktisches und fachbereichsspezifisches, überfachliches und erziehungswissenschaftliches Repertoire, das zu einer flexiblen und kreativen fachbereichsverbindenden Praxis führen kann. Kron (2006) hebt hervor, wie wesentlich die Reduktion von Barrieren in der pädagogischen Praxis der inklusiven Bildung sei: Strukturelle Barrieren, die den Zugang zu bestimmten Einrichtungen formal oder auf subtile Weise verunmöglichen oder erschweren, psychische Barrieren, die die angeblich ‚Normalen‘ gegen das angeblich ‚Nicht-Normale‘ wie Behinderung aufgebaut haben, sowie Barrieren zwischen Ethnien und Kulturen oder Barrieren der gesellschaftlich konsolidierten Mitglieder gegen diejenigen, die an den Rand gedrängt wurden, stehen ebenso im Blickfeld der inklusiven Bildung. Im Fokus des Abbaus von Hindernissen steht die Partizipation an gemeinschaftlichen Lernprozessen. Ausgeschlossenheit ist insofern ein Resultat der gewollten oder ungewollten Ignoranz des Umfeldes bzw. der gesellschaftlichen Institutionen gegenüber der Frage, wie bestmögliche Partizipation mit allen vorhandenen Kompetenzen ermöglicht werden kann. Koster, Nakken, Pijl und van Houten (2009) nutzen den Begriff der sozialen Partizipation, um soziale Beziehungen und Freundschaften, soziale Interaktionen und Kontakte sowie soziale Akzeptanz beim überfachlichen Lernen im Vordergrund zu sehen. Für die Gestaltung von über- und fachbereichsverbindenden Lernangeboten bedeutet die Teilhabe, dass über innere Differenzierung und Individualisierung das Lernen aller ermöglicht wird. Sahli Lozano, Vetterli und Wyss 2017 zeigen auf, dass innere Differenzierung das Lernangebot selbst fokussiert und individualisiertes Lernen die Nutzung der Angebote durch die Schüler\*innen betont.

Die Studierenden beschäftigen sich daher mit Texten, Methoden und Beispielen, die konkreten Formen und Vorschläge für die Arbeit in heterogenen Klassen beschreiben. Feuser (2008) erläutert diesbezüglich unter der Bezeichnung „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ eine allgemeine und darum integrative oder inklusive Didaktik (Feuser 2008, 161), die die individuelle Entwicklung und die Zusammenarbeit der Kinder kombiniert: „Die ‚Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand‘ und eine ‚innere Differenzierung durch entwicklungsnebenebezogene Individualisierung‘ konstituieren das didaktische Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik als Basis einer ‚entwicklungslogischen Didaktik‘“ (Feuser 2008, 158).

Begriffe wie „Individualisierung“, „innere Differenzierung“ und „Kooperation“ gehören zur Formulierung von Feusers didaktischem Vorschlag, in dem Lernprozesse aus „der nächsten Zone der Entwicklung“ (Feuser 2008, 160) in Gruppen initiiert werden. An einem gemeinsamen Gegenstand erfahren die Schüler\*innen zusammen die Welt, wobei eigene und äussere Deutungsmuster aufgebaut und geteilt werden (Feuser 2008, 162). Über diesen Weg lernen alle im Rahmen ihrer Entwicklung und steuern ebenso aktiv ihren Lernprozess.



Auch Walt (2014, 9) beschreibt „Differenzierung“ und „Individualisierung“ als Schlagworte der Unterrichtsentwicklung der letzten Zeit. Während der Begriff der Differenzierung in der Literatur jedoch eher eindeutige Definitionen findet, führen die Erläuterungen von Individualisierung zu sehr unterschiedlichen Vorstellungen und Arbeitsformen. Aus diesem Grund präsentiert Walt eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Begriff und beschreibt ihn wissenschaftlich und auch hinsichtlich zweier Ebenen eines individualisierten Unterrichts: „Individualisierung‘ als Prinzip beinhaltet zwei Ebenen: die Ebene der *pädagogischen Haltung* und die Ebene der *Unterrichtsgestaltung*. Damit eine neue Lernkultur des individualisierenden Unterrichts entstehen kann, braucht es ein Umdenken auf beiden Ebenen“ (Walt 2014, 11, Hervorhebung im Original).

Der Weg zur Individualisierung läuft über eine einzelfallbezogene Biografie- und Umweltanalyse mit dazugehöriger Lernstandserhebung. Lernanlässe werden auf der Basis eines diagnosegeleiteten Prozesses entwickelt und als zyklischer Prozess (Verlaufdiagnostik, vgl. von Knebel 2007; von Knebel/Schuck 2007) wiederholt an die Kompetenzen der Schüler\*innen angepasst. Die Entwicklung von konkreten Kompetenz- und Lernzielen für die Schüler\*innen wird ermöglicht. Auf dieser Basis werden Lernarrangements geplant und durchgeführt, parallel und anschließend evaluiert und via Differentialdiagnostik, mit genauer Handlungs- und Mikroanalyse (von Knebel/Schuck 2007) der Stärken aller (Eggert 1997), weiterentwickelt. Anhand bestehender Lernmodelle wird im Team mit der Stärke der verschiedenen Professionen hypothesengeleitet vorgegangen. Dies erfolgt unter Anwendung von wissenschaftsbasierten Verfahren zu mehreren Zeitpunkten oder in bestimmten Zeitfenstern (Ehlich/Bredel/Reich 2008), um aus den daraus gewonnenen Erkenntnissen mittels der dargestellten Diagnostik Leitprozesse planend ableiten zu können. Dies alles scheint komplizierter, als es ist, und bedarf vor allem eines genauen Beobachtens, Beschreibens und Beurteilens.

In der inklusiven Bildung stehen diese Prozesse für alle Schüler\*innen im Fokus, Kinder mit und ohne eine schulpsychologisch-medizinische Diagnose. Sahli Lozano et al. (2017, 60-63) beschreiben auf der Basis der dargestellten diagnostischen Lernzyklen verschiedene Ebenen der Differenzierung und Individualisierung und fokussieren auf den Schweregrad (eine Aufgabe orientiert sich am Entwicklungsstand der Lernenden), das Interesse (Inhalte und Themen können gewählt werden), Material, Medien und Hilfsmittel (diese ermöglichen unterschiedliche Strategien und Zugänge), die Sozialform (Schüler\*innen können allein oder in Kleingruppen arbeiten), das Tempo und die Zeit (damit niemand unterfordert ist oder unter Zeitdruck gerät, kann im eigenen Tempo gelernt und gearbeitet werden) sowie den Grad der Selbstständigkeit (die einen strukturieren und organisieren sich selbst, andere erhalten dabei Unterstützung). Kompetenzorientierte Lernziele mit Lerninhalten ermöglichen es allen Lernenden, mit persönlichen Lernplänen zu arbeiten. Einzelne Schüler\*innen arbeiten gegebenenfalls mit an-

gepassten Lernzielen ausserhalb des Lehrplans, was im Hinblick auf eine Stigmatisierung mit den Studierenden zu problematisieren ist.

Individualisierung als eine Form des Lehrens und Lernens zeigt sich wie beschrieben in unterschiedlichen Facetten und verlangt verschiedene Perspektiven für die Planung und die Gestaltung der Lerneinheiten sowie angepasste Handlungs- und Denkformen von Lehrpersonen. Methoden und Instrumente individualisierter Lernformen hängen deshalb besonders bezüglich der individuellen Entwicklung und der sozialen Situation der Kinder von einem reflektierten Umgang mit den eigenen Werten und Vorstellungen ab:

Die pädagogische Haltung der Lehrperson bildet die Grundlage für das pädagogische Handeln. Pädagogische Massnahmen nehmen (Rück-)Bezug auf diese Grundwerte. Wer bewusst eine solche pädagogische Haltung einnimmt, kann (pädagogische) Handlungen reflektieren und überprüfen, ob sie mit diesen Grundwerten übereinstimmen. (Walt 2014, 14)

In ihrer Beschreibung didaktischer Formen für die Pädagogik der Vielfalt betont auch Prengel (2019) die Berücksichtigung des Entwicklungsstandes der Kinder als Ausgangspunkt einer offenen Unterrichtsplanung: „Derartige Offener Unterricht ist darum bemüht, dass jeder Einzelne auf der je individuellen Entwicklungsstufe zur optimalen Entfaltung der unterschiedlichen Fähigkeiten kommen kann und trägt Sorge für die Gemeinsamkeit aller in der Klasse“ (Prengel 2019, 202). Als Offenen Unterricht bezeichnet die Autorin die Bereitstellung vielfältiger Arbeitsformen wie Gruppenarbeiten, Projektwochen, Werkstätten etc., deren Durchführung individualisierte und gleichzeitig gemeinschaftliche Lernprozesse initiiert und fördert (vgl. Prengel 2019, 202). Die individuelle Entwicklung der Kinder in Betracht zu ziehen und gleichzeitig die Klassengemeinschaft durch Projekte und Formen der Gruppenarbeit zu fördern, ist eine Möglichkeit für eine Bildung für alle. Die zeitliche und räumliche Abwechslung der Lerngelegenheiten ist ebenso wichtig für die Gestaltung eines inklusiven Alltags, dessen Angebote sich an den Kompetenzen aller Schüler\*innen orientieren.

Als eine gesellschaftliche Institution gehört die komplexe inklusive Schule ebenso zu einem komplexen gesellschaftlichen Bildungssystem. In ihren alltäglichen Aufgaben sind daher nicht nur individuelle Entwicklungsprozesse zu betrachten, sondern auch allgemeine Richtlinien, die das ganze Bildungswesen durch Lehrpläne und Schulprogramme strukturieren, zu berücksichtigen. Die Beiträge der Schule als Organisation zur Unterstützung inklusionsorientierter Strategien, z.B. Förder- und Bildungsplanung, Planung und Durchführung von fachbereichsverbindenden Lerneinheiten, Organisation von Beurteilungsprozessen formativer und summativer Art etc., wird durch die Aktivitäten von Lehrpersonen und

pädagogischen Fachpersonen<sup>2</sup> ebenso bestimmt wie durch die institutionalisierte Funktion der Schule. Die Gestaltung des inklusiven Lernalltags bedeutet für Lehrpersonen somit die ständige Verflechtung dieser beiden Aspekte (Unterstützung inklusionsorientierter Strategien des Lernens sowie Institutionsfunktionen, z.B. Noten, Selektion etc.). Zum einen orientieren sie sich an der Individualität und dem Entwicklungsstand der Kinder, zum anderen nutzen sie die schulische Einbettung in der Gesellschaft und somit die Relevanz kompetenzorientierter und curricularer Vorgaben. In diesem Spannungsfeld bewegen sich die Lehrer\*innen und pädagogischen Fachpersonen, um ihren Unterrichtstag<sup>3</sup> zu gestalten.

Am Beispiel der Arbeit mit Studierenden zu verbindenden Sequenzen, z.B. zu einem Ritual für das Znüni,<sup>4</sup> werden im Folgenden Möglichkeiten und Herausforderungen, denen sich Lehrpersonen in der inklusiven Gestaltung, Durchführung oder sogar Einführung eines Rituals im Rahmen einer inklusiven Praxis stellen, beschrieben. Die Zwischenmahlzeit am Morgen ist laut Schwarz-Schellenberg (2017) eine wichtige Pause zwischen geführten und freien Aktivitäten und ist ebenso häufig die einzige gemeinsame Mahlzeit im Kindergarten (vgl. Schwarz-Schellenberg 2017, 23). In Anlehnung an Inckermann (2014) bedenken die Studierenden die äussere und die innere Differenzierung als merkmalsbezogene Gruppierungen sowie die Individualisierung als Lernvoraussetzungsbezogenheit des einzelnen Kindes bzw. der Familie (Inckermann 2014). Die Gestaltung des Znünis als überfachliche und fächerübergreifende inklusiv gedachte verbindende Sequenz mit Studierenden dient beispielhaft der Darstellung inklusiver Bildung. In einer grossen Gruppe ausserhalb der Familie zu essen, bedeutet für viele Schüler\*innen eine neue Erfahrung, die daher noch stark von häuslichen und familiären Gewohnheiten geprägt ist. Was, wie und wann gegessen wird, waren bisher eher private Entscheidungen, die stark mit dem Habitus der Familie verbunden sind. In der Schule wird das „Znüniessen“ ein kollektives Ereignis, das spezifisch geregelt und durchgeführt wird. Die Ritualisierung des Znünis stellt somit die Möglichkeit dar, individuelle Gewohnheiten in einer kollektiven Struktur zu erleben und dadurch schulische und häusliche Bräuche zu differenzieren bzw. zu kombinieren. Für Lehrpersonen bedeutet es, sich mit Heterogenitätsdimensio-

---

2 Fachpersonen aus den Bereichen der Schulischen Heilpädagogik, der Logopädie, der Sozialen Arbeit, der Psychomotorik, der Sozialpädagogik etc.

3 „Der Unterrichtstag ist die Zeitspanne vom Eintreffen der Kinder bis zum Verlassen des Kindergartens bzw. der Schule und beinhaltet damit auch Phasen, die vor oder zwischen Lerneinheiten stattfinden und strukturiert und geplant werden“ (Künzli David/Leonhard/Streit 2019, 29).

4 Das Znüni ist oft die einzige gemeinsame Mahlzeit im Kindergarten. Alle Kinder essen zusammen und stärken sich für die zweite Vormittagshälfte. Meist findet das Znüni in der Mitte des Morgens statt und bildet eine kleine Verschnaufpause zwischen geführter Lektion und freiem Spiel (Schwarz-Schellenberg 2017, 23).

nen auseinanderzusetzen, damit jedes Kind mit seinen Kompetenzen berücksichtigt wird und gleichzeitig zum Ritual beitragen kann.

Zur Gestaltung dieses Übergangsrituals gehören ebenso die Überlegungen und Diskussionen über Ernährung und Gesundheit. Fachbereichskompetenzen verknüpfen sich mit überfachlichen Kompetenzen. Das Benennen der Snacks fördert den Aufbau und die Erweiterung des Wortschatzes. Durch die Beschreibung und das Erzählen zum eigenen Znüni üben und lernen die Kinder unterschiedliche Möglichkeiten des Satzbaus und der Aussprache. Die sprachliche Heterogenität der Lerngemeinschaft (vgl. Gyger in diesem Band) kommt zum Tragen. Gemeinsam mit der Logopädin oder dem Logopäden sind die sprachlichen Handlungen der Kinder abgestimmt. Das Schneiden und Teilen von Früchten und Gemüse zeigt, wie Menge und Zahlen zum Alltag gehören und für ganz einfache Tätigkeiten wesentlich sind: Wie viele Stücke Karotte brauche ich, damit ich, Timo, Nora und Tobias davon essen können? Die Entwicklung zentraler mathematischer Konzepte (vgl. Streit/Royar in diesem Band) ist in der Gestaltung des Znünis hier ebenso mitgedacht wie die überfachliche Kompetenz des sozialen Teilens. Auch können die Schüler\*innen mit Früchten und Gemüse den Unterschied der Jahreszeiten verstehen und gleichzeitig verschiedene Geschmacksrichtungen kennenlernen.

Der Einbezug der verschiedenen Fachbereiche in dieser überfachlich-fächerverbindenden Sequenz liesse sich noch lange weiterführen. Viele Fachkompetenzen werden somit von den Kindern in diesem Ritual erworben, wobei die Vielfalt der Kinder als Bereicherung betrachtet wird. Kulturelle und herkunftsbezogene Differenzen sind diesbezüglich ebenso relevant wie motorische und müssen von Lehrpersonen betrachtet werden. Welche Nahrungsmittel und wie viel Essen und Trinken Kinder für das Znüni bekommen, sind beispielsweise keine eindeutigen Setzungen, deren Klärung einer Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Familien bedarf. In der Bestimmung von gesundem oder geeignetem Essen sind Aspekte wie Kulturen, Gewohnheiten, erlebte Erfahrungen und sogar Affektivität zu berücksichtigen. Selbstverständlichkeiten oder standardisierte Empfehlungen müssen infrage gestellt werden. Die Frage, was überhaupt gesund sei, kann in heterogenen Gruppen zahlreiche Antworten finden. Gurken oder Karotten als Znüni können je nach Kultur sowohl als üblich als auch als absonderlich empfunden werden. Schüler\*innen mit einer Beeinträchtigung der Handfunktion oder der Schluckfunktion brauchen gegebenenfalls Unterstützung beim Essen (die Schulische Heilpädagogin oder der Schulische Heilpädagoge ist kompensatorisch dabei). Schüler\*innen mit einer Diagnose „Autismus-Spektrum-Störung“ nehmen gegebenenfalls nur weiche Nahrung zu sich, die Klassenassistenten unterstützt und die Besonderheit ist akzeptiert.

Die inklusive Gestaltung des Znüni-Rituals – hier aus der überfachlichen inklusiven Perspektive – ist somit eine Aufgabe, die sich nur sehr reflektiert durchführen

lässt. Es wird nicht einfach gegessen! Jede Entscheidung bezüglich Aufgabenverteilung, Aufräumen oder Gespräch mit den Eltern verlangt kritische und bewusste Einstellungen und Arbeitsformen von Lehrpersonen. Alle beschriebenen Aspekte inklusiven Lernens werden berücksichtigt. Es werden die soziale und die individuelle Relevanz dieses gemeinsamen Essens betont und die Vielfalt sowie Gemeinsamkeiten in der Gruppe erlebt (Venâncio/Studierende 2020).

## 5 Inklusive Bildung als Kooperationsaufgabe

Die im vorhergehenden Abschnitt beschriebene komplexe und mehrperspektivische Strukturierung des inklusiven schulischen Alltags stellt allerdings keine Einzelaufgabe dar. Die inklusive Schule ist ebenso die kooperative Schule, in der Schüler\*innen, Lehrpersonen und pädagogische Fachpersonen im Team arbeiten. Je nach Zusammensetzung der Lerngruppen arbeiten Assistenzpersonen, Zivildienstleistende, Pensionierte etc. in verschiedenen Co-Teaching-Formen für das Lernen der Schüler\*innen miteinander (Lütje-Klose/Urban/Serke 2013, 6).

Der förderliche Umgang mit der Heterogenität aller verlangt verschiedene Blickwinkel und Fachexpertise, die kollektive und individualisierte Lernprozesse initiieren lässt. In der inklusiven Bildung werden vier Bereiche der Kooperation in Bezug auf das gemeinsame Lernen und Arbeiten durchdacht: Kooperation der Lehrpersonen und pädagogischen Fachpersonen mit den Kindern, Kooperation zwischen den Kindern, Kooperation mit den Familien sowie Kooperation im internen und externen interdisziplinären Team.

Kunz, Zumwald und Luder (2016) definieren als Kooperation die Zusammenarbeit autonomer Individuen, die ein gemeinsames Ziel verfolgen (Kunz et al. 2016, 54f.). Lehrpersonen und pädagogische Fachpersonen (vgl. auch Gyger in diesem Band) sind im Kollegium in stetem Austausch, werden somit innerhalb ihrer professionsbezogenen und persönlichen Besonderheiten wahrgenommen und arbeiten mit Vertrauen und Selbstständigkeit zusammen. Luder, Kunz, Diezi-Duplain und Gschwend (2016) verdeutlichen diesbezüglich auch die Relevanz, dass Zusammenarbeit eines gemeinsamen Ziels (z.B. das Lernen aller) bedarf. Ohne ein solches Ziel wird Kooperation von den Beteiligten nicht als Mehrwert erlebt. Zudem beschreiben sie die unterschiedlichen Aufgaben von schulischen Teams: „Die Zusammenarbeit umfasst beispielsweise die diagnostische Erfassung von Lern- und Verhaltensvoraussetzungen, die Führung von Standortgesprächen zur Förderplanung, die Formulierung individueller Förderpläne und die Durchführung der integrativen Förderung innerhalb und außerhalb des Klassenunterrichts“ (Luder et al. 2016, 186).

Lehr- und Fachpersonen kooperieren somit auf verschiedenen Ebenen der schulischen Organisation – Unterricht, Standortgespräch oder Planung etc. Besonders hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung bestehen zahlreiche Kooperationsmodelle (beispielsweise Austausch, Synchronisation, oder Ko-Konstruktion, vgl. Vogt/Kunz Heim/Zumwald 2016, 23ff.), in welchen die Rollen, die Verantwortungen oder die Strukturierung des Teams und der Kindergruppen in unterschiedlichen Formen und Schwerpunkten skizziert werden. Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten für eine einzelne Schülerin bzw. einen einzelnen Schüler entfallen; die Verantwortung der Lehrpersonen und pädagogischen Fachpersonen für alle Mitglieder der heterogenen Lerngruppe wird gemeinsam getragen (Amrhein 2014, 41). Individuelle Fördermassnahmen sowie Kleingruppenarbeiten sind in der Gesamtheit aller Lerneinheiten zu koordinieren, um Teilhabe sicherstellen zu können. Stigmatisierung, Isolation und Separation werden so weit wie möglich vermieden.

Für die inklusive Schule ist Kooperation nicht nur eine Möglichkeit der internen Organisation, sondern ein wesentlicher Bestandteil einer erfolgreichen Gestaltung des Alltags. Verschiedene Studien untersuchten die Relevanz der Kooperation für den Umgang mit der Vielfalt der Schüler\*innen (Luder et al. 2016) sowie für die Unterrichtsentwicklung (Kunz et al. 2016). Gleichzeitig betonen diese Studien, dass Lehr- und Fachpersonen Kooperation oftmals als eine Herausforderung wahrnehmen (Kunz et al. 2016, 15; Luder et al. 2016, 54). Die Kooperation in der Schule zeigt sich in einem Spannungsfeld. Durch die verschiedenen Fachkenntnisse von Lehrpersonen und pädagogischen Fachpersonen können Differenzierungs- und Individualisierungsprozesse im Hinblick auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler\*innen effizient gestaltet werden. Die unterschiedlichen Perspektiven ermöglichen einen kreativen und vielfältigen Aufbau von Lerneinheiten, verbindenden Sequenzen etc. Der Austausch von Materialien und Methoden sowie die Aufteilung der verschiedenen Arbeitsaufgaben in Zyklus 1 erleichtern die tägliche Arbeit ebenfalls. Mehrere Personen engagieren sich für die Klasse und ihre Besonderheiten.

Kommunikations-, Organisations- oder Vertrauensprobleme können allerdings Hindernisse dieser Kooperation werden. Unangepasste Erwartungen oder Missverständnisse bezüglich der unterschiedlichen Rollen können Konflikte auslösen, sodass die Kooperation als Belastung erlebt wird und die gemeinsame Zielsetzung aus den Augen verloren wird. Der Rückbezug auf ein gemeinsames Modell und eine gemeinsame Sprache erleichtert den Austausch und die Aufgabenverteilung. Viele Schulen arbeiten – auch in Zusammenarbeit mit den Früherfassungsdiens-ten und den Schulpsychologischen Diensten – mit der Nomenklatur der Weltgesundheitsorganisation WHO, genauer mit der International Classification of Functioning, Disability and Health ICF (WHO 2001, 2007). Alle Berufsgruppen tauschen sich über ihre Fachsprachen aus erkennen sich in den Bereichen der

Funktionsfähigkeit, der Aktivität und der Partizipation sowie der Gestaltung des Umfeldes wieder. Der gemeinsame Zugang erleichtert auch in der Zusammenarbeit mit den Eltern die Anerkennung der kooperativen Beiträge. Ein zweiter gemeinsamer Modellzugang, der an die ICF anschliesst, ist über einen kompetenzorientierten Lehrplan gewährleistet. Im Lehrplan sind sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen hinterlegt. In den beiden Kindergartenjahren und den beiden ersten Schuljahren (Zyklus 1) operiert der Lehrplan in der Schweiz zusätzlich mit entwicklungsorientierten Zugängen (Körper, Gesundheit, Motorik, Wahrnehmung, zeitliche und räumliche Orientierung, Zusammenhänge und Gesellschaft, Fantasie und Kreativität, Lernen und Reflexion, Sprachen und Kommunikation, Eigenständigkeit und soziales Handeln, vgl. D-EDK 2016, 26-30). Diese Zugänge lassen sich in die aus der ICF entwickelten Lebensbereiche „Allgemeines Lernen“, „Mathematisches Lernen“, „Lesen und Schreiben“, „Spracherwerb und Begriffsbildung“, „Umgang mit Anforderungen“, „Kommunikation“, „Bewegung und Mobilität“, „Für sich selbst sorgen“, „Umgang mit Menschen“ sowie „Freizeit, Erholung und Gemeinschaft“ (Lienhard/Hollenweger 2011) einbetten oder umgekehrt. In der Anwendung kompetenzorientierter Lehrpläne für Schüler\*innen mit komplexen Beeinträchtigungen (Hollenweger/Bühler 2019) kommen zum einen zusätzlich Befähigungsbereiche zum Tragen (sich selbst sein und werden, sich und andere anerkennen, sich austauschen und dazugehören, mitbestimmen und gestalten, erwerben und nutzen, dranbleiben und bewältigen) und zum anderen werden die Fachbereiche des bestehenden Lehrplans mit Kompetenzen erweitert. In diesem Spannungsfeld zwischen Fachbereichen, Alltags- und Entwicklungsorientierung gilt es, professionsübergreifend im Sinne des transversalen Unterrichtens (Künzli David/Brunner/Müller 2016) auf der Grundlage des Fachbereichswissens mittels Verknüpfungs- und Erweiterungskompetenzen gemeinsam inklusive Lernanlässe zu gestalten. Die Zusammenführung der Arbeitsaufgabe mithilfe dieser Modelle lässt die verschiedenen Fachpersonen in Zyklus 1 auch mit den Berufsgruppen der Tagesstrukturen in Verbindung stehen und bietet allen Beteiligten die Möglichkeit, sich über konkrete gemeinsame Ziele zu verständigen.

## 6 Inklusive Bildung im Studium zur Lehrperson Kindergarten/ Unterstufe

Die Berücksichtigung der drei unterschiedlichen Dimensionen der inklusiven Bildung (der inklusiven Bildung als rechtliche, bildungspolitische und soziale Aufgabe; der inklusiven Bildung als Aufgabe des Lernens; der inklusiven Bildung als Kooperationsaufgabe) spiegelt sich in der Strukturierung des Studiums an der

Pädagogischen Hochschule FHNW wider. Damit angehende Lehrpersonen sich kritisch mit dem Thema auseinandersetzen können und gleichzeitig die Kompetenzen für die Arbeit in einer inklusiven Schule erwerben, sind die Hochschuldidaktik und Hochschulstruktur arbeitsaufgabenorientiert und wissenschaftstheoretisch aufgebaut, um Alltagshandlungen in Zyklus 1 derart verflechten und reflektieren zu können, dass dies bei allen Beteiligten zu Lernerlebnissen hinsichtlich der Vielfalt führt.

Die Komplexität der inklusiven Schule verlangt von Lehrpersonen – wie in den vorherigen Abschnitten beschrieben – verschiedenste Kenntnisse und Kompetenzen. Das Studium bereitet die Studierenden auf das reflektierte schulische Handeln vor. In mehreren Lehrveranstaltungen sowie verschiedenen hochschuldidaktischen Arrangements und fachbereichsverbindenden Projekten werden konkrete Möglichkeiten des Umgangs mit den Chancen und Herausforderungen der Inklusion angeboten. Mögliche Umgangsformen mit den Spannungsfeldern des heutigen Arbeitsfeldes „Zyklus 1“ erleben die Studierenden neben der Arbeit in der Modulgruppe „Inklusive Bildung“ auch in der Zusammenarbeit mit kooperierenden Lehrveranstaltungen (z.B. Sonderpädagogik und Logopädie mit Zyklus 1) verschiedener Studiengänge (Schweinberger/Best/Blechschmidt 2021). Im Hinblick auf die interprofessionelle Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams in Zyklus 1 bearbeiten die Studierenden in Orientierung an Diversität und neuen Medien (Spelsberg 2010) Fallvignetten und gemeinsame schulfeldbezogene Arbeitsaufgaben – vorgestellt am Beispiel des Znünis –, indem sie modellorientierte, normative und empirische Erkenntnisse inklusiver Bildung miteinander verknüpfen und diese zur Handlungsbegründung nutzbar machen. Über diesen Weg können Studierende Herausforderungen und Chancen der interdisziplinären Kooperation als Lernprozesse konkret erleben und auf diese Weise Schlüsselkompetenzen für ihre zukünftige Praxis in der inklusiven Schule erwerben. Auch der Umgang und die Reflexion bezüglich der unterschiedlichen Fachbereiche werden mit einer inklusiven Perspektive betrachtet und als Lernprozess erlebt. Die Berücksichtigung der vorherigen Erfahrungen der Kinder mit der Sprache, die Art und Weise, wie sie mathematische Operationen verstehen, oder ihre Fähigkeiten und Begrenzungen in der Bewegung gehören zur Planung des Unterrichts.

Die inklusive Bildung im Rahmen der Professionalisierung zukünftiger Lehrpersonen in Zyklus 1, die mit dem Ziel, überfachliche und fachbereichsverbindende Lernanlässe für die Schüler\*innen und gemeinsam mit diesen zu generieren, ihre Studienwahl getroffen haben, bedarf sowohl lehrenden- und inhaltszentrierter Lehransätze (kerncurricular) als auch lern- und studierendenorientierter Lernansätze (arbeitsaufgabenorientiert) (Lübeck 2010). Die Auseinandersetzung mit sich und den eigenen Vorstellungen hinsichtlich der Verknüpfung fachbereichsbezogener und überfachlicher Kompetenzen ist sowohl aus schulischer als auch aus hochschulischer Sicht zu betrachten (Jahnke/Wildt 2010). Differenzen



führen zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und tragen zum Übernehmen einer neuen Rolle bei. Die Auseinandersetzung mit bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskursen ermöglicht eine komplexere Betrachtung der schulischen Aufgaben, die dadurch in gesellschaftliche Normen und Werte eingebettet werden. Die Aneignung von didaktischen Formen und Modellen sowie die Erfahrung der Kooperation ergänzen diesen Prozess, in dessen Verlauf die Inklusion als alltägliche Praxis erfahren wird. Damit dieser Professionalisierungsprozess in seiner Komplexität im Studium stattfinden kann, ist die Modulgruppe „Inklusive Bildung“ mit ihren verschiedenen Lerngefäßen so ausgerichtet, dass Studierende ihre zukünftige über- und mehrfachlich ausgerichtete Profession holistisch betrachten und sich aktiv auf diese Vielfalt vorbereiten können.

## Literatur

- Albers, T. (2011): Inklusion in den frühpädagogischen Studiengängen. *Zeitschrift für Inklusion* 3. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/82/82>.
- Amrhein, B. & Reich, K. (2014): Inklusive Fachdidaktik. In: Amrhein, B. & Dziak-Mahler, M. (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv*. Münster: Waxmann. 31–44.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln (entwickelt von Tony Booth und Mel Ainscow; übersetzt und für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet). Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Boban, I. & Hinz, A. (2012): Index für Inklusion – auf dem Weg zu einer Schule für alle. In: A. Lanfranchi & J. Steppacher (Hrsg.), *Schulische Integration gelingt. Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 75–88.
- D-EDK (2016): Lehrplan 21: Grundlagen. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.
- EDK (2007): Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik vom 25. Oktober 2007. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Eggert, D. (1997): Von den Stärken ausgehen. Individuelle Entwicklungspläne in der Lernförderungsdiagnostik: ein Plädoyer für andere Denkgewohnheiten und eine veränderte Praxis. Dortmund: Borgmann.
- Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H. H. (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (Bildungsforschung Band 29/II). Bonn: Bildungsministerium für Bildung und Forschung.
- Erziehungsdepartement des Kanton Basel-Stadt (2020): Integrative Schule. Online unter: <https://www.volksschulen.bs.ch/schulsystem/integrative-schule.html>.
- Feuser, G. (2008): Lernen am „Gemeinsamen Gegenstand“. In: K. Aregger & E. M. Waibel, (Hrsg.), *Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht. Das Kind im Mittelpunkt: Nachhaltiges Lernen durch Persönlichkeitserziehung*. Augsburg: Brigg, 151–165.
- Hinz, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41–74.
- Hollenweger, J. & Bühler, A. (2019): Anwendung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen. Online unter: <https://www.regionalkonferenz.ch>.
- Inckermann, E. (2014): Wirken Individualisierung und Differenzierung? Interpretation ausgewählter Ergebnisse aus der Hattie-Studie. In: *Grundschulzeitschrift*, 28. Jg. (H. 272/273), 20–23.

- Jahnke, I. & J. Wildt (2010): Editorial: Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik – voneinander lernen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5. Jg. (H. 2), 1-6.
- Knebel, U. von: (2007): Sprachförderung im Unterricht als diagnosegeleiteter Prozess. In: H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Handbuch Sonderpädagogik*. Band 1: Sonderpädagogik der Sprache. Göttingen: Hogrefe, 1082-1103.
- Knebel, U. von & Schuck, K. D. (2007): Diagnostik und Differenzialdiagnostik: Klassifikation, Methoden und Probleme. Allgemeine Fragestellungen. In: H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Handbuch Sonderpädagogik*. Band 1: Sonderpädagogik der Sprache. Göttingen: Hogrefe, 475-504.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. (2009): Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. In: *International Journal of Inclusive Education*, 13. Jg. (H. 2), 117-140.
- Kron, M. (2006): 25 Jahre Integration im Elementarbereich – ein Blick zurück, ein Blick nach vorn. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 1. Jg. (H. 1). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/185/185>.
- Kunz, A., Zumwald, B. & Luder, R. (2016): Instrumente zur Strukturierung von Kooperation bei inklusiver Förderung. Bedeutung, Überblick und Einordnung mithilfe der Aktivitätstheorie. In: A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität*. Münster: Waxmann, 53-74.
- Künzli David, Ch., Brunner, B. & Müller, H. (2016): Transversales Unterrichten – Interdisziplinäre Module als Studienschwerpunkt in der Schuleingangsphase. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34. Jg. (H. 1), 21-27.
- Künzli David, Ch., Leonhard, T. & Streit, Ch. (2019): gut geplant. Überlegungen zur Unterrichtsplanung im Zyklus 1. Solothurn: Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Kindergarten-/Unterstufe.
- Lienhard, P. & Hollenweger, J. (2011): Implementierung des Standardisierten Abklärungsverfahrens: Sind wir bereit dafür? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 17. Jg. (H. 10), 5-11.
- Lübeck, D. (2010): Wird fachspezifisch unterschiedlich gelehrt? Empirische Befunde zu hochschulischen Lehransätzen in verschiedenen Fachdisziplinen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5. Jg. (H. 2), 7-24.
- Luder, R., Kunz, A., Diezi-Duplain, P. & Gschwend, R. (2016): Multiprofessionelle Zusammenarbeit für inklusive Förderplanung. In: A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität*. Münster: Waxmann, 185-206.
- Lütje-Klose, B., Urban, M. & Serke, B. (2013): Teamentwicklung in inklusiven Schulen. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Mürner, Ch. & Sierck, U. (2015): Der lange Weg zur Selbstbestimmung. Ein historischer Abriss. In: T. Degener & Diel, E. (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht-Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 25-37.
- Prengel, A. (2019): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Reichenbach, R. (2007): *Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sahli Lozano, C., Vetterli, R. & Wyss, A. (2017): *Prozesse inklusiver Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Filmbeispiele aus der Praxis*. Bern: Schulverlag plus.
- Schwarz-Schellenberg, D. (2017): *Märchenduft und Glitzerflasche*. Elsau: ProKiga-Lehrmittelverlag.
- Schweinberger, K., Best, R. & Blechschmidt, A. (2021): KoLeh – Kooperation von Lehrpersonen und Pädagogischen Fachpersonen: Manchmal ist mehr tatsächlich mehr – Digital Literacy in Zeiten von Corona. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 21. Jg. (H. 2).

- Schweizerische Eidgenossenschaft (2013): Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG) vom 13. Dezember 2002 (Stand am 1. Juli 2013). Bern: Bundeskanzlei.
- Schweizerische Eidgenossenschaft (2014): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Stand am 9. September 2014). Bern: Bundeskanzlei.
- Spelsberg, K. (2010): Diversität und Neue Medien als didaktisches Prinzip. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5. Jg. (H. 2), 25-46.
- Stangier, S., Thoms, E.-M. & Amrhein, B. (2012): *Eine Schule für alle*. Herausgegeben von mittendrin e.V. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- UN-Generalversammlung (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (217 [III] A). Paris: Vereinte Nationen.
- UNESCO (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNO (1966): International Covenant on Civil and Political Rights. Paris: United Nations.
- UNO (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. Paris: United Nations.
- Venâncio, L. & Studierende (2020): *Immer gleich und trotzdem anders. Rituale für eine Inklusive Bildung im Zyklus 1*. Basel: Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie.
- Vogt, F., Kunz Heim, D. & Zumwald, B. (2016): Kooperationsqualität: Strukturqualität, Prozessqualität, Wirkungen und Forschungsdesiderata. In: A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität*. Münster: Waxmann, 15-32.
- Walt, M. (2014): *Individualisierung und Binnendifferenzierung? Aber wie?* Zürich: HfH.
- Weisser, J. (2012): *Pädagogische Professionalisierung, Innovation und die Demokratisierung gesellschaftlicher Verhältnisse. Entwicklungen und weiterführende Überlegungen zum Bereich der Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule FHNW* (Working Paper Nr. 3). Basel: Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie.
- WHO (2005): ICF: International Classification of Functioning, Disability and Health. Genf: World Health Organization.
- WHO (2007): ICF-CY: International Classification of Functioning, Disability and Health. Children & Youth Version. Genf: World Health Organization.